مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض كفايات التعلم الذاتي

علي كايد سليم خريشة*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α-0.01) بين ممارسة المعلمين لكفايات التعلم الذاتي والمستوى المقبول تربوياً (75%) ومعرفة أثر الجنس والتخصص في ممارسة المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، نصفهم ذكور والنصف الآخر إناث وطبق على العينة بطاقة ملاحظة من إعداد الباحث تضمنت (33) مظهراً سلوكياً ذات صلة بكفايات التعلم الذاتي إذ تمت ملاحظة المعلمين داخل حجرة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي كانت متوسطة، وأن مستوى ممارستهم تقل عن المستوى المقبول تربوياً وبدلالة إحصائية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين تعزى للتخصص أو الجنس.

Abstract

This study aimed at investigating the practice of self-learning competencies by social studies teachers at the secondary stage in Jordan, and to find out if there were any statistically significant differences (α=0.01) between teachers' practice of these competencies and the educationally accepted level (75%), and the effect of sex and specialization on teachers' practice of these competencies. The sample of the study consisted of 40 (20 males and 20 females) teachers at Bani Kananah Directorate of education. The researcher developed an observation card of 33 behaviors related to self-learning competencies to observe teachers inside their classrooms. The results of the study showed that teachers' practice of self learning competencies were average and below the educational accepted level, and there were no differences in teachers' practice attributed to sex or specialization variables.

* قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

تاريخ تقديم البحث: 2003/8/12. تاريخ قبول البحث: 2004/7/28.

مقدمة:

يُعَدُّ المعلم حجر الزاوية في عملية التعلم والتعليم نظراً للدور الهام الذي يقوم به في تحويل الأفكار والتطلعات النظرية التي يطرحها المخططون والمنظرون في مجال التربية بشكل عام والمناهج بشكل خاص إلى واقع. وقد ازدادت هذه الأهمية في السنوات الأخيرة بعد أن أصبح ينظر إلى المعلم كصاحب مهنة؛ إذ فرضت عليه هذه النظرة أن يمتلك كفايات معينة تمكنه من أداء عمله بكفاية وفعالية. لذا فقد اتجهت جهود السلطات التربوية واهتمامها في أغلب دول العالم إلى إعداد المعلم من خلال برامج تقوم على تمكينه من امتلاك الكفايات الضرورية له. ونتج عن هذه الجهود ظهور حركة تربية المعلمين القائمين على الكفايات أو الأداءات Competency Based Teacher Education (CBTE). ترى هذه الحركة أن قدرة المعلم على تأدية عمله بإتقان وفاعلية هي المؤشر والدليل الحقيقي على نجاحه، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة وقدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة إليه. وتنطلق هذه الحركة من فكرة أن الأساس في عملية إعداد المعلم وتأهيله هو الاعتماد على محك يحكم في ضوئه على عمل المعلم وتأدية مهامه. وتفترض هذه الحركة أن عملية التدريس الفاعل يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات، إذا ما امتلكها المعلم زاد الاحتمال في أن يكون معلماً فعالاً ناجحاً. ويقصد بالكفاية القدرة على أداء عمل ما بفعالية وإتقان، وبأقل جهد ووقت (مرعي، 1983، ص 40). وهي –أي الكفاية– عبارة عن مجموعة من المعارف، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات، والقيم التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده على أداء عمله داخل الصف وخارجه بمستوى معين من التمكن (اللقاني وآخرون، 1990، ص 184).

خلفية الدراسة:

تعدُّ كفايات التعلم الذاتي من الكفايات الضرورية لكل معلم، وتأتي هذه الأهمية من كون التعلم الذاتي أحد الوسائل إلى التعليم المستمر الذي يلازم الإنسان طيلة حياته، ومؤشراً على استقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية (حامل، 1998، ص11). زيادة على أن التعلم الذاتي يسهم في إيجاد الحلول لكثير من المشكلات التي أصبحت العملية التربوية تعاني منها في الوقت الحاضر بسبب الانفجار المعرفي والسكاني والثورة التكنولوجية (حسن، 1994، ص 52؛ اللقاني وآخرون، 1990، ص 11). وتتمثل هذه المشكلات في ازدحام واكتظاظ الصفوف بالطلبة وزيادة حجم المعرفة وتنوعها، وتعدد تقنيات تكنولوجيا التعليم وما نتج عنها من نقص في أعداد المعلمين المدربين القادرين على التعامل مع هذه الأمور، وصعوبة اختيار ما يناسب الطلبة من معلومات وما لا يناسبهم، واستحالة تدريس الكم الهائل من المعلومات في وقت قصير ومحدد لأعدادٍ متزايدة من الطلبة، زيادة على حاجة الفرد للتعلم

المستمر بدون معلم بعد إنهائه للدراسة النظامية وانخراطه في الحياة العامة. ومما يزيد من أهمية التعلم الذاتي انسجام الأفكار والمبادئ التي يقوم عليها مع المبادئ والأفكار المنبثقة من بعض نظريات التعلم، فهذه نظرية بياجيه (Piaget) تلتقي مع التعلم الذاتي في أمور عدة منها: قدرة المتعلم على التفاعل مع البيئة كمصدر من مصادر التعلم، والتركيز على استقلالية الفرد، ومراعاة الفروق الفردية، وانتقال المتعلم من مستوى لآخر تدريجياً، وأن لكل فئة عمرية قدرات عقلية معينة، وحرية المتعلم في اختيار الطريقة التي تناسبه (بلقيس ومرعي، 1983، ص 22). وتلتقي نظرية جانيه (Gagne) مع التعلم الذاتي في أن كليهما يهتمان بوضع المتعلم أمام خبرات جديدة مبنية على خبراته السابقة، والتركيز على الاستعداد للتعلم، وإثارة الدافعية، وإكساب المتعلم مهارة حل المشكلة، والتأكيد على الممارسة والعمل وتنظيم المادة تنظيماً منطقياً، والربط بين المثيرات والاستجابات، وتوظيف أسلوب التعلم الذاتي (نشوان، 1993، ص 78-81). أما علاقة نظرية برونر (Bruner) بالتعلم الذاتي فتتلخص في مراعاة ما لدى المتعلم من قدرات وخبرات سابقة، ومراعاة الفروق الفردية، وأن التعلم هو تفاعل بين المتعلم والبيئة (نشوان، 1993، ص 83).

لقد تعددت تعريفات التعلم الذاتي بتعدد المدارس السيكولوجية والتربوية التي لا مجال لتناولها في هذه الدراسة، إلا أنه يمكن القول بأن التعلم الذاتي هو أسلوب يعتمد على نشاط المتعلم وجهده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة (اللقاني وآخرون، 1990، ص 111)، ويعرفه مرعي (1998، ص35) أنه التعلم الذي يقوم به المتعلم لمساعدة المعلم بطريقة غير مباشرة ويُعرف أيضاً بأنه أحد الأساليب التربوية التي يسعى من خلالها المتعلم لتعليم نفسه بطريقة ذاتية من خلال تفاعله مع المادة التعليمية والسير فيها وفق خطوات محددة تناسب سرعته الذاتية وتتفق مع قدراته واهتماماته واستعداده (شلبي وآخرون، 1998، ص 65). وفي هذا السياق يعرف عابدين (1993، ص 27)، التعلم الذاتي بأنه أسلوب للتعلّم والتعليم تتاح فيه الفرصة للمتعلم للمشاركة بفاعلية في جوانب العملية التعليمية التعلمية وفقاً للإمكانات المتاحة معتمداً أساساً على ذاته، ومستفيداً من المبادئ التربوية والتكنولوجية للتعليم بإشراف معلمه. ويرى عزيز (1987، ص 67) أن التعلم الذاتي عملية إجرائية مقصودة يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه المعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات مستفيداً من التطبيقات التكنولوجية.

لقد أدرك الأردن ممثلاً بوزارة التربية والتعليم أهمية الدور الذي يلعبه التعلّم الذاتي في عملية التعلّم والتعليم، وفي مساعدة المعلم على أداء دوره الذي لم يعد ناقلاً للمعرفة بل الميسر والمنسق لمصادر التعلم والأنشطة التعليمية والموجه للتعليم. فقد جاء في قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 أن من بين أهداف المرحلة الثانوية جعل الطالب ينمي نفسه بالتعلم الذاتي والتعليم المستمر مدى الحياة (وزارة التربية والتعليم، 1999، ص 15). وفي هذا السياق اهتم المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي المنعقد في عمان

عام1987 بالتعلم الذاتي، وظهر هذا الاهتمام في كثير من توصياته ومنها أنه ينبغي أن تصمم الخبرات التعليمية بحيث تتيح للطلبة فرص التعلم الذاتي (وزارة التربية والتعليم، 1988، ص 201).

وإذا كان جميع معلمي المواد الدراسية المختلفة بحاجة إلى امتلاك كفايات التعلم الذاتي؛ ليتمكنوا من تعليم طلبتهم كيفية الحصول على المعلومات من خلال إعداد مواقف تعليمية تنسجم مع مفاهيم وأساليب التعلم الذاتي، فإن معلمي الدراسات الاجتماعية أكثرهم حاجة لذلك. ولعل السبب يعود إلى طبيعة هذه المادة وأهدافها والمشكلات التي تعاني منها. فالدراسات الاجتماعية تتصف باتساع مجالها، وزيادة على اشتمالها على فروع العلوم الاجتماعية من تاريخ، وجغرافية، وعلوم سياسية، وعلم اجتماع، وعلم إنسان وعلم اقتصاد، وعلم نفس، فإن مناهجها تتعرض لكل ما يهم المجتمع وما يحصل فيه ابتداءً بتعليم القانون، والتربية المهنية والاستهلاكية والعالمية، والبيئية والتكنولوجية وانتهاءً بالتربية الأخلاقية(Lennlech, 1994, p.51). كما أن الدراسات الاجتماعية ذات أبعاد متعددة، اجتماعية وانفعالية ومعرفية وعملية وتتصف بطبيعتها المتغيرة التي تتأثر أكثر من غيرها من المواد بالتغييرات المختلفة التي تطرأ على المستويين المحلي والعالمي. وتشتمل الدراسات الاجتماعية على البعدين الزماني والمكاني الذين يصعب على الطلبة إدراكهما بسهولة، ويرى الشلبي وزملاؤه (1998، ص 265). أن طبيعة الدراسات الاجتماعية هي التي جعلت من بين أهدافها المساهمة في تنمية العديد من المهارات لدى الطلبة من خلال توجيههم إلى القراءة، والبحث، والإطلاع، والحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة، والمقارنة، ووزن الأدلة، وهذه جميعها تؤدي إلى تنمية مهارات الدراسة الذاتية التي يعد التعلم الذاتي أحد أساليبها.

وتؤكد لاوجلين (Laughlin, 1995, p. 42) أن من بين الأهداف الهامة التي تسعى إليها الدراسات الاجتماعية النمو الشخصي للمتعلم، ولكي يتسنى تحقيق هذا الهدف يجب أن يركز معلمو هذه المادة على أنشطة التعليم الشخصي. ويشير ماكسيم (Maxim, 1995, p. 203) إلى أن تنمية مهارات التفكير الناقد كأحد أهداف الدراسات الاجتماعية، يتطلب من الطلبة الاعتماد على أنفسهم في التعلم، ولن يتم ذلك إلا إذا استخدم المعلمون كل وسيلة تمكن طلبتهم من أسلوب التعلم الذاتي. ويؤكد وايت (White, 2000, p. 11) أن الهدف الرئيس للدراسات الاجتماعية يجب أن يكون التركيز على إكساب الطلبة الثقة بأنفسهم، هذه الثقة التي اهتزت نتيجة للمشكلات العديدة التي أصبحت تواجههم في الوقت الحاضر ولن يتم هذا إلا باستخدام أساليب مناسبة، ولعل أسلوب التعلم الذاتي يأتي في مقدمتها.

ويذكر حميدة وزملاؤه (2000، ص 23) أن من بين الأهداف العامة التي أقرها مؤتمر التعليم الإعدادي عام 1994 في مصر هو تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة. أما اللقاني وزملاؤه (1990، ص27) فيرون

أن من بين الأهداف المهارية التي ينبغي أن تركز عليها الدراسات الاجتماعية إكساب الطلبة مهارات الدراسة الذاتية. لقد جاء منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن منسجماً مع هذا كله حيث ورد في الخط العريض الرابع المتعلق بالأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الثانية أن من بين أساليب التعلم وطرائقه التي ينبغي استخدامها التعلم الذاتي، وعلى الأنشطة أن توجه المتعلمين إلى اكتساب مهارات التعلم الذاتي والتعليم المفرد (وزارة التربية والتعليم، 1992، ص 125).

وفي هذا السياق حدد كل من الجرداني (1995، ص 5-6) ومرعي والحيلة (2002، ص 98) بعد مراجعتهما لعديد من الدراسات والبحوث أن كفايات التعلم الذاتي الأساسية تتمثل في قدرة المعلم على صياغة أهداف سلوكية محددة ومتنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، والتحديد المسبق لمستوياتهم، وإتاحة الفرصة لهم لتنفيذ الأنشطة التعليمية المتنوعة، واختيار ما يناسبهم منها، والتنويع في طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وتقويم المتعلمين بشكل مستمر، وتزويدهم بالتغذية الراجعة اللازمة الفورية والمتكررة، والتعامل مع المتعلمين حسب قدراتهم الخاصة وسرعتهم في التعلم، وعدم الانتقال إلى تعلم جديد قبل التأكد من إتقان التعلم السابق. ورغم هذا فالواقع يشير إلى أن تدريس الدراسات الاجتماعية يعاني من مشكلات عديدة تقف عائقاً دون تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، وقد دلت البحوث والدراسات التي تناولت هذا الجانب أن الطلبة يشعرون بصعوبة هذه المادة ولا يقبلون على دراستها، وأنهم لا يجدون سبباً أو مبرراً لتعلمها، وأنها غير ذات معنى لديهم (Norman,. 1982, p. 1805; Hurst & Shepard, 1984, p. 203; Schug, 1984, p. 386) ولذلك جاءت الدراسات الاجتماعية في مؤخرة المواد المفضلة لدى الطلبة (زكي، 1973، ص 25).

أما مديرو المدارس والمعلمون فينظرون إلى مادة الدراسات الاجتماعية على أنه لا ينبغي أن تكون لها الأولوية في المناهج، لأنها لا تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة (Soloman, 1987, p. 558)، ويتفق معظم التربويين والمهتمين بتدريس الدراسات الاجتماعية على أن هذه المشكلات تعود إلى عاملين أساسيين هما: طبيعة هذه المادة، والأساليب التي يستخدمها المعلم في تدريسها (اللقلني، 1984، ص8)، إلا أن العامل الأكثر تأثيراً هو الأساليب التي يستخدمها المعلم إذ إن اهتمامه ما يزال منصباً على حشو أذهان الطلبة بالحقائق كهدف أساسي معتبراً نفسه المصدر الرئيس للتعلم (اللقاني، 1979، ص 12؛ الشلبي وآخرون، 1998، ص 265). وقد دلت بعض الدراسات في هذا المجال أيضاً على أن حوالي (50%) من معلمي الدراسات الاجتماعية يستخدمون طريقة المحاضرة على الأقل مرة في الأسبوع، وأن ما بين (20% -30%) منهم يستخدمون هذه الطريقة يومياً (Hurst & Shurperd, 1984, p. 204).

يتضح مما سبق المسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتق معلم الدراسات الاجتماعية، هذه المسؤولية التي تفرض عليه استخدام طرق وأساليب في تدريسه لمادة تخصصه تنسجم مع طبيعتها وتساعد على تحقيق أهدافها وتسهم في حل المشكلات التي تعاني منها. ولا شك أن هناك طرقاً عديدة يمكن أن يفكر المعلم في استخدامها ويأتي في مقدمة هذه الطرق التعلم الذاتي، إلا أن استخدام المعلم لهذه الطريقة أو لأي طريقة أخرى يتطلب امتلاكه للكفايات التي تمكنه من استخدامها. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقصي واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي.

الدراسات السابقة:

حظي التعلم الذاتي باهتمام كبير من قبل الباحثين، وأجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع محلياً وعربياً وعالمياً، وقد اختار الباحث من بين تلك الدراسات فقط تلك التي لها صلة بالدراسة الحالية والتي تناولت بشكل أو بآخر كفايات التعلم الذاتي لدى المعلمين، ومن بين تلك الدراسات الدراسة التي أجراها الخطيب (Al-Khteeb, 1977)، والتي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلم في المدارس الثانوية في الأردن من خلال استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الأردنية وطلبتها وخريجيها. تكونت عينة الدراسة من (13) عضو هيئة تدريس و(38) طالباً و(79) خريجاً يعملون في المدارس. أما أداة الدراسة فكانت استبانة وزعت على العينة، وأشارت النتائج إلى أن من بين الكفايات التي يحتاجها المعلمون كفايات تفريد التعليم.

أما الدراسة التي أجراها هاماجك (Hamachek) في الولايات المتحدة والمشار إليها في (ريتشي، 1982)، فقد هدفت إلى مسح البحوث السابقة التي تناولت فعالية المعلم والعوامل المؤثرة فيها، وبينت نتائج الدراسة أن معظم البحوث التي تم مسحها أشارت إلى أن هناك العديد من الكفايات التي تجعل المعلم فعالاً ومن بينها قدرته في استخدام كفايات التعلّم الذاتي. وبهدف التعرف إلى آراء كل من المعلمين والمديرين والمشرفين والمفتشين حول الكفايات اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية أجرى ناتم (Nateme, 1985)، دراسة في جنوب إفريقية تكونت عينتها من (200) معلم و(60) مدير و(34) مشرفاً، و(31) مفتشاً، وزعت عليهم استبانة تضمنت كفايات معلم المرحلة الثانوية، وبينت نتائج الدراسة اتفاق العينة على أن كفاية تطوير التعلم الذاتي لدى الطلبة هي الأكثر أهمية من بين الكفايات واحتلت المرتبة الأولى. وكان الهدف من الدراسة التي قام بها مكتب التربية العربي لدول الخليج (1985) في أحد جوانبه معرفة أهمية ممارسة كفايات التعلم الذاتي من وجهة نظر كل من المعلمين والمسؤولين والطلبة. تكونت عينة الدراسة من (1905) طلاب و(537) معلماً و(203) مسؤولاً من دول مجلس التعاون الخليجي وكانت

أدوات الدراسة ثلاث استبانات، واحدة لكل فئة من فئات العينة وبينت نتائج الدراسة أن نسبة عالية من المعلمين والمسؤولين اتفقت على أهمية ممارسة المعلم لكفاية التعلم الذاتي، أما الطلبة فكانت آراؤهم مغايرة، حيث أنهم يرون أن مسؤولية التعليم تقع على المعلم أما دورهم فينحصر في الفهم والاسترجاع.

وفي هذا السياق قام عابدين (1993)، بدراسة في سلطنة عُمان هدفت إلى معرفة آراء معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية في مدى تطبيقهم لأسلوب التعلم الذاتي، تكونت عينة الدراسة من (983) معلماً ومعلمة، و(670) من المرحلة الإعدادية و(313) من المرحلة الثانوية، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يطبقون أسلوب التعلم الذاتي بشكل واضح رغم وجود العديد من الصعوبات التي تعترض سبيلهم. وفي فلسطين أجرى كل من عدوان وحبايب(1995)، دراسة كان هدفها التعرف إلى الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وبينت الدراسة أن هناك سبع كفايات يجب أن تتوفر في معلم القرن الحادي والعشرين وكان من بين تلك الكفايات كفايات التعلم الذاتي.

وقامت جرداني (1995)، في سلطنة عُمان بدراسة هدفت إلى معرفة مدى مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية لمعايير التعلم الذاتي ومدى تطبيق المعلمين لهذه المعايير داخل حجرة الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير التعلّم الذاتي كما تم توزيع استبانة على المعلمين عينة الدراسة البالغ عددهم (151) معلماً وبينت نتائج الدراسة أن كتب الدراسات الاجتماعية تراعي (8) معايير من بين (58) معياراً بدرجة كبيرة في حين كانت درجة مراعاة بقية المعايير بين متوسطة وقليلة. وأشارت الدراسة كذلك إلى أن المعلمين يطبقون معايير التعلم الذاتي بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة وثيقة بين مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية لمعايير التعلم الذاتي ومدى تطبيق المعلمين لتلك الكفايات.

وأجرى الأحمد (1997)، في سوريا دراسة هدفت إلى معرفة واقع التعلم الذاتي لدى المعلمين المتدربين في كلية التربية بجامعة دمشق، تكونت عينة الدراسة من(106) معلمين متدربين وزعت عليهم استبانة اشتملت على (58) مهارة من مهارات التعلم الذاتي لبيان آرائهم حول مدى ممارستهم لتلك المهارات، وأشارت النتائج أن المعلمين بحاجة وبدرجة عالية إلى التدرب على مهارات التعلم الذاتي.

وكان هدف الدراسة التي قام بها كل من سعيد وجلال (1997)، في سلطنة عُمان التعرف إلى مهارات التعلم الذاتي المتوافرة لدى كل من طلبة وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم الإنسانية في جامعة السلطان قابوس، وتكونت عينة الدراسة من (139) طالباً و(32) من أعضاء هيئة التدريس. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانتين أحداهما موجهة للطلبة والأخرى لأعضاء هيئة التدريس ودلت نتائج الدراسة على أن أهم

مهارات التعلم الذاتي عند الطلبة الذكور هي القدرة على القراءة السريعة، وعند الإناث مهارات استخدام الإمكانات المتاحة بالمكتبة. أما أكثر أساليب التعلم الذاتي استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس فهو تشخيص قدرات الطلبة وتوجيههم ومراعاة الفروق الفردية. وأجرى العبابنة (2002)، دراسة في الأردن هدفت التعرف إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات استخدام الخريطة لدى معلمي الجغرافية في مرحلة التعليم الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي لتدريب معلمي الجغرافية على مهارة استخدام الخرائط وتم تطبيق البرنامج على عينة الدراسة، وبعد انتهاء التجربة طبق اختبار معرفي يقيس معرفة المعلمين بمهارات استخدام الخريطة وتم كذلك تطبيق بطاقة ملاحظة للتعرف إلى واقع ممارسة المعلمين لمهارات استخدام الخريطة. ودلت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في تحسين معرفة وممارسة المعلمين لمهارات استخدام الخريطة.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أن اهتمام بعضها كان محوره التعرف إلى الكفايات التدريبية والتعليمية اللازمة لأي معلم بغض النظر عن تخصصه، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أهمية كفايات التعلم الذاتي ومكانتها بين تلك الكفايات مثل دراسة ناتم والخطيب (Al-Khteeb, 1977; Nateme, 1985) وعدوان وحبايب (1995)، أما دراسة هاماجك (Hamachek) المشار إليها في (ريتشي، 1982)، فهدفت إلى التعرف إلى العوامل المؤثرة في فعالية المعلم من خلال تحليل الدراسات التي أجريت في هذا المجال، وتوصلت إلى أن كفايات التعلم الذاتي هي من بين أهم تلك العوامل. وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في التعرف إلى أهمية الكفايات بعامة ودورها في إعداد المعلم وفاعليته، زيادة على استفادتها من نتائج هذه الدراسات حول المكانة التي تحتلها كفايات التعلم الذاتي بين الكفايات الأخرى. في حين كان اهتمام البعض الآخر من الدراسات السابقة بكفايات التعلم الذاتي بخاصة وممارسة المعلمين لتلك الكفايات مثل دراسة المكتب العربي لدول الخليج (1985) التي اهتمت بممارسة المعلمين والطلبة والمسؤولين لكفايات التعلم الذاتي دون التركيز على تخصص ما، ودراسة عابدين (1993) التي اهتمت بممارسة معلمي المرحلة الإعدادية والثانوية لكفايات التعلم الذاتي. ودراسة الأحمد (1997)، التي انصب اهتمامها على ممارسة المعلمين المتدربين لمهارات التعلم الذاتي ودراسة سعيد وجلال (1997) التي ركزت على ممارسة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لكفايات التعلم الذاتي. وكانت دراسة الجرداني (1995)، الدراسة الوحيدة التي تناولت كفايات التعلم الذاتي وممارستها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالتحديد. وتلتقي الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في التركيز على كفايات التعلم الذاتي، وبهذا، فإن الدراسة الحالية استفادت من هذه الدراسات عند تحديد كفايات التعلم الذاتي وعند إعداد الأداة.

وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في أنها اهتمت بشكل خاص بكفايات التعلم الذاتي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في حين كان اهتمام تلك الدراسات بكفايات التعلم الذاتي عند المعلمين دون تحديد معلمي مادة بعينها باستثناء دراسة جرداني (1995). وتختلف الدراسة الحالية أيضاً عن الدراسات السابقة في نوع الأداة المستخدمة إذ أن جميع الدراسات السابقة كانت أداتها في التعرف إلى ممارسة المعلمين لكفايات التعلم الذاتي عبارة عن استبانات تعتمد على آراء المعلمين والطلبة أو أعضاء هيئة التدريس وغيرهم، ولعل مثل هذه الأداة لا تعكس الصورة الحقيقية لواقع ممارسة المعلمين. أما الدراسة الحالية فكانت أداتها بطاقة ملاحظة تم تطبيقها داخل حجرة الدراسة لرصد ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي من خلال الملاحظة المباشرة ولعل هذا يعطي نتائج الدراسة الحالية مصداقية أكثر ويعكس ممارسة المعلمين بصورة أفضل. لأن بطاقة الملاحظة تكشف عن السلوك الملاحظ في حين الاستبانة تكشف عن السلوك المعلن والسلوك الملاحظ أكثر تمثيلاً للواقع من السلوك المعلن.

وفي ضوء ما تقدم شعر الباحث بأن هناك مبرراً قوياً لإجراء مثل هذه الدراسة التي تُعَدُّ وفي حدود علم الباحث الدراسة الأولى في الأردن التي تناولت ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي من خلال الملاحظة المباشرة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية أسلوب التعلم الذاتي بوصفه أحد الأساليب التي تسهم في إيجاد الحلول لكثير من المشكلات التي تعاني منها عملية التدريس في ظل الانفجار المعرفي والسكاني والتكنولوجي السائد في الوقت الحاضر وبخاصة في مجال الدراسات الاجتماعية. ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة بالآتي:

1- أنها الأولى –حسب علم الباحث- التي حاولت التعرف إلى واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي في الأردن.
2- قد تزود القائمين على برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم وفي كليات التربية بالجامعات الأردنية بتغذية راجعة عن حقيقة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي لتعزيز مظاهر القوة ومعالجة مظاهر الضعف في تلك الممارسات.
3- قد تساعد في زيادة اهتمام مشرفي الدراسات الاجتماعية في ملاحظة ممارسة المعلمين لكفايات التعلم الذاتي أثناء زياراتهم الإشرافية.
4- تعريف معلمي الدراسات الاجتماعية ببعض المظاهر السلوكية لكفايات التعلم الذاتي وتشجيعهم على ممارساتها.

5- قد تساعد في تعريف وزارة التربية والتعليم بمدى التزام معلمي الدراسات الاجتماعية وممارستهم لبعض ما تتضمنه الوثائق الصادرة عنها مثل (قانون التربية والتعليم وتوصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي ومناهج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطها العريضة).

6- قد تكون حافزاً للباحثين الآخرين لإجراء دراسات حول ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي في مراحل تعليمية أخرى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد المعلم المحور الأساس في العملية التعليمية التعلمية باعتباره من أهم مدخلات الموقف التعليمي، بما يمتلكه من كفايات تحدد نجاحه أو فشله في أداء مهامه، وتكتسب كفايات التعلم الذاتي أهمية خاصة في هذا المجال، إذ أصبحت من أهم الكفايات التي ينبغي على المعلم امتلاكها، وجاءت هذه الأهمية من الدور الذي يؤديه التعلم الذاتي في إيجاد الحلول لكثير من المشكلات التي تواجه عملية التعلم والتعليم. ومن خلال استقراء نتائج البحوث والدراسات التي أشير إليها سابقاً تبين أن هناك مشكلات وتحديات عديدة تواجه الدراسات الاجتماعية، تعود في معظمها إلى الأساليب التي يستخدمها معلموها. ولما كان التعلم الذاتي من أكثر الأساليب انسجاماً مع طبيعة هذه المادة، وأكثرها قدرة على تحقيق أهدافها، كان لزاماً على معلمي الدراسات الاجتماعية امتلاك كفايات التعلم الذاتي وممارستها داخل حجرة الدراسة. لعل ذلك يسهم في إيجاد الحلول لكثير من المشكلات التي تعاني منها هذه المادة.

وفي ضوء ما تقدم تظهر الحاجة الأكيدة والملحة لتعرف واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) بين مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي وبين المستوى المقبول تربوياً (75%)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) بين درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي تعزى لجنس المعلم أو تخصصه أو التفاعل بينها؟

التعريفات الإجرائية:

تضمنت الدراسة عدداً من المفاهيم والمصطلحات التي يعتقد الباحث بضرورة تحديدها تحديداً دقيقاً وفقاً للسياق الذي استخدمت فيه هذه الدراسة:

الكفايات: هي مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات التي إذا امتلكها المعلم ووظفها داخل حجرة الدراسة، جعلت منه معلماً محترفاً صاحب مهنة قادراً على إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك المتعلم.

كفايات التعلم الذاتي: هي تلك المعارف والاتجاهات والمهارات التي ينبغي على معلم الدراسات الاجتماعية امتلاكها وتوظيفها داخل حجرة الدراسة من أجل مساعدة الطلبة على اكتساب الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات معتمدين في ذلك على أنفسهم بشكل أساسي وبإشراف معلمهم وتوجيهه. وتحددت هذه الكفايات بالكفايات التي توصل إليها الباحث والمتضمنة في أداة الدراسة.

درجة الممارسة: ويقصد بها درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية للمظاهر السلوكية الدالة على كفايات التعلم الذاتي داخل حجرة الدراسة. وتقاس درجة الممارسة بالتقدير الذي يحصل عليه المعلمون من خلال الملاحظة المباشرة في أثناء قيامهم بالتدريس داخل حجرة الدراسة.

محددات الدراسة:

تمثلت محددات الدراسة في الآتي:

- اقتصار الدراسة على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة التابعة لمحافظة اربد في الأردن للعام الدراسي 2002/2001.
- اقتصار الدراسة على كفايات التعلم الذاتي التي توصل إليها الباحث والمتضمنة في أداة الدراسة.
- تم تحديد درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي من خلال الملاحظة المباشرة لكل منهم داخل حجرة الدراسة بواقع (3) حصص دراسية وتسجيلها تسجيلاً صوتياً من قبل الباحث ومشرفين تربويين.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة والبالغ عددهم (37) معلماً و(35) معلمة والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس والتخصص

التخصص	ذكور	إناث	المجموع
تاريخ	19	18	37
جغرافية	18	17	35
المجموع	37	35	72

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة. تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية منهم (20) معلماً و(20) معلمة، والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص

التخصص	ذكور	إناث	المجموع
تاريخ	10	10	20
جغرافية	10	10	20
المجموع	20	20	40

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بطاقات الملاحظة التي أعدها الباحث وفق الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتعلم الذاتي وكفايات المعلمين، فقد تمت مراجعة البحوث والدراسات والكتب والمراجع والمقالات المتعلقة بهذا الموضوع.
- توصل الباحث من خلال المراجعة السابقة إلى مجموعة من الكفايات التعليمية ذات الصلة بالتعلم الذاتي والتي على المعلم ممارستها عند استخدامه لهذا الأسلوب في حجرة الدراسة وبلغ عدد تلك الكفايات (41) كفاية ضمنها في قائمة.

- تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (17) محكماً منهم (4) من حملة درجة الدكتوراه تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية و(2) من حملة درجة الدكتوراة تخصص تكنولوجيا التعليم، و(3) من حملة الدكتوراة في علم النفس التربوي، و(2) من حملة درجة الدكتوراة في القياس والتقويم التربوي وجميعهم من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك. زيادة على (4) مشرفين تربويين من مشرفي الدراسات الاجتماعية في مديريات التربية والتعليم للواء بني كنانة وإربد الثانية وإربد الأولى والرمثا، و(2) من طلبة الدكتوراة تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية في كلية التربية بجامعة اليرموك. وقد طلب من كل محكم إبداء رأيه في انتماء هذه الكفايات للتعلم الذاتي وتوزيعها في مجالات يقترحها واقتراح ما يراه مناسباً من إضافة أو حذف أو تعديل أو إعادة الصياغة اللغوية أو أي ملاحظات أخرى. وقام الباحث بالأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها (85%) من المحكمين فأكثر أي (14) محكماً فأكثر، زيادة على ملاحظات أخرى عدّها الباحث جوهرية وتسهم في تحسين الأداة وتركزت تلك الملاحظات حول الصياغة اللغوية وحذف بعض الفقرات وبلغ عددها (8) فقرات وبذلك أصبحت قائمة الكفايات تضم (33) فقرة.
- قام الباحث بإعادة الصياغة اللغوية للكفايات الواردة في القائمة بشكل إجرائي على شكل مظاهر سلوكية قابلة للملاحظة تبدأ بفعل سلوكي في زمن الحاضر وبلغ عدد تلك المظاهر (33) مظهراً سلوكياً وهو عدد الكفايات نفسه الوارد في القائمة.
- تم توزيع المظاهر المسلوكية في ثلاثة مجالات كما اقترح المحكمون وهي مجال صياغة الأهداف وضم (6) مظاهر سلوكية، ومجال تنظيم المادة الدراسية وعرضها وضم (21) مظهراً سلوكياً، ومجال التقويم وضم (6) مظاهر سلوكية.
- تم تحويل كل مجال من المجالات الثلاثة إلى بطاقة ملاحظة، حيث شكلت المظاهر السلوكية في المجال الأول البطاقة رقم (1)، والمظاهر السلوكية في المجال الثاني البطاقة رقم (2)، والمظاهر السلوكية في المجال الثالث البطاقة رقم (3).
- تم تحديد الهدف لبطاقات الملاحظة وهو التعرف إلى مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي وتم في بداية كل بطاقة تحديد الهدف منها بالإضافة إلى تعليمات تتضمن معلومات عن المعلم المراد ملاحظته وإرشادات للملاحظ حول كيفية تسجيل الملاحظة وتم تحديد مستويات التقدير الكمية لكل مظهر من المظاهر الواردة في البطاقات الثلاث على النحو الآتي:

- قام بالممارسة بدرجة كبيرة جداً وتعطى (4) علامات.
- قام بالممارسة بدرجة كبيرة وتعطى (3) علامات.
- قام بالممارسة بدرجة متوسطة وتعطى (2) علامة.
- قام بالممارسة بدرجة قليلة وتعطى (1) علامة.
- لم يمارس وتعطى (صفر) علامة.

- ثم التأكد من صدق البطاقات الثلاث بعرضها على لجنة من المحكمين بلغت (17) محكماً وهم المحكمون أنفسهم الذين عرضت عليهم قائمة الكفايات وقد طلب من كل محكم إبداء رأيه في الصياغة اللغوية وفي مدى قابلية كل مظهر سلوكي للملاحظة، وقام الباحث بالأخذ بآرائهم بإجراء التعديل المطلوب، وطلب من المحكمين أيضاً تقدير المستوى المقبول تربوياً لممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي، وكان متوسط تقديراتهم (75%).
- للتأكد من ثبات بطاقات الملاحظة الثلاث تم تطبيقها على عينة من (4) معلمين من معلمي الدراسات الاجتماعية، (2) ذكور تخصص أحدهما تاريخ والآخر جغرافياً و(2) إناث تخصص إحداهن تاريخ والأخرى جغرافياً من خارج عينة الدراسة، حيث تمت ملاحظتهم من قبل الباحث ومن قبل أحد طلبة الدكتوراة تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية ويعمل مشرفاً تربوياً وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر (Cooper) (المفتي، 1991، ص 62) وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وبلغت نسبة الاتفاق: البطاقة (1) (0.87)، والبطاقة (2) (0.85)، والبطاقة (3) (0.89) والبطاقات مجتمعة (0.87)، واعتبرت هذه النسب كافية لأغراض الدراسة وبذلك أصبحت البطاقات الثلاث في صورتها النهائية ملحق (1).

إجراءات الدراسة:

بعد أن أصبحت البطاقات الثلاث في صورتها النهائية وبعد أن تم تحديد العينة والتنسيق مع مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة قام الباحث بالاجتماع بالمشرفين اللذين سيقومان بالمشاركة في الملاحظة وعددهم (2) أحدهما طالب دكتوراه في مناهج الدراسات الاجتماعية، والآخر يحمل درجة الماجستير في مناهج الدراسات

الاجتماعية، حيث نوقش في الاجتماع مكونات بطاقات الملاحظة وكيفية تطبيقها والتوصل إلى فهم مشترك حولها، كما تم إعداد برنامج محدد وفق تواريخ وساعات لزيارات المعلمين (عينة الدراسة) بحيث تتم زيارة كل معلم (3) حصص ابتداءً من بداية شهر تشرين أول عام 2001 وحتى نهاية شهر نيسان عام 2002، وقد روعي أن تكون حصص التاريخ والجغرافية الملاحظة بالتساوي وأن تكون الزيارات الثلاث لكل معلم متباعدة، ثم تطبيق بطاقات الملاحظة من قبل الملاحظين حسب البرنامج المتفق عليه بواقع (3) حصص لكل معلم مدة الحصة الواحدة (45) دقيقة وبلغ عدد الحصص الملاحظة (120) حصة منها (60) حصة تاريخ و(60) حصة جغرافياً وتم تسجيل جميع الحصص تسجيلاً صوتياً. وبعد الانتهاء من الملاحظة ومع بداية شهر أيار 2002، اجتمع الباحث مع الملاحظين وقد نوقشت الملاحظات التي دونها كل منهما وتم الاستماع للتسجيلات الصوتية بهدف التأكد من عدم إغفال الباحث أو الملاحظين لأي مظاهر سلوكية لم يتمكنا من ملاحظتها أثناء الحصة وبهذا تم التوصل إلى ملاحظات مشتركة تم تفريغها واعتمادها للتحليل.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- الجنس (ذكور، إناث).
- التخصص (تاريخ، جغرافية).

المتغيرات التابعة:

- مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبار (ت) وتحليل التباين الثنائي (2× 2).

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وهو:

ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي الواردة في كل من البطاقات الثلاث على حدة وفي البطاقات الثلاث مجتمعة وكانت النتائج كما في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي الواردة في كل بطاقة على حدة وفي البطاقات مجتمعة

البطاقة	الجنس	التخصص				المجموع	
		تاريخ		جغرافية			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى (الأهداف)	ذكور	15	2	15	2.75	15	2.34
	إناث	17.6	2.95	13.8	2.35	15.7	3.25
	الكلي	16.3	2.79	14.4	2.56	15.35	2.82
الثانية (تنظيم المادة وعرضها)	ذكور	50.5	10.76	47.4	5.27	48.95	8.4
	إناث	51.8	4.76	47.6	7.72	49.7	6.6
	الكلي	51.15	8.13	47.5	6.44	49.33	7.47
الثالثة (التقويم)	ذكور	14	2	13.2	1.23	13.6	1.67
	إناث	14	1.44	12.9	1.6	13.45	1.54
	الكلي	14	1.65	13.05	1.39	13.53	1.58
البطاقات الثلاث معاً	ذكور	79.5	13.39	75.6	7.9	77.55	10.89
	إناث	83.4	7.78	74.3	10.42	78.85	10.10
	الكلي	81.45	10.85	74.95	9.03	78.20	10.39

* العلامة القصوى للبطاقة الأولى = 24

* العلامة القصوى للبطاقة الثانية =84

* العلامة القصوى للبطاقة الثالثة = 24

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي كان في البطاقة الأولى (15.35) العلامة القصوى (24) أي أن العلامة المئوية تساوي(63.96%)، أما المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المعلمين لكفايات التعلم الذاتي في البطاقة الثانية فكان (49.33) العلامة القصوى (84) أي أن العلامة المئوية تساوي (58.7%)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المعلمين لكفايات التعلم الذاتي في البطاقة الثالثة (13.35) العلامة القصوى (24) أي أن العلامة المئوية تساوي (56.37) وكان المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المعلمين لكفايات التعلم الذاتي في

البطاقات الثلاث مجتمعة (78.2) العلامة القصوى (132) أي أن العلامة المئوية تساوي (59.2%). وبهذا يتضح أن درجة ممارسة المعلمين لكفايات التعلم الذاتي في كل بطاقة من البطاقات الثلاث وفي البطاقات مجتمعة كان بدرجة متوسطة وإن تفاوتت قليلاً بين بطاقة وأخرى.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.01) بين مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي وبين المستوى المقبول تربوياً (75%)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي وبين المستوى المقبول تربوياً (75%)

البطاقة	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الأولى	معلمي الدراسات الاجتماعية	40	63.96	11.73	1.85	5.59	0,0
	المستوى المقبول تربوياً		75				
الثانية	معلمي الدراسات الاجتماعية	40	58.72	8.89	6.41	11.58	0,0
	المستوى المقبول تربوياً		75				
الثالثة	معلمي الدراسات الاجتماعية	40	56.37	6.6	1.04	17.86	0,0
	المستوى المقبول تربوياً		75				
البطاقات مجتمعة	معلمي الدراسات الاجتماعية	40	59.2	7.87	1.24	11.67	0.0
	المستوى المقبول تربوياً		75				

(0.01 =α)

يلاحظ من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.01) بين مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي في كل بطاقة من البطاقات الثلاث على حدة وفي البطاقات مجتمعة، وبين المستوى المقبول تربوياً (75%) ولصالح المستوى المقبول تربوياً، أي أن مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي كان دون المستوى المقبول تربوياً.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.01) بين درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي تعزى لجنس المعلم أو تخصصه أو التفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (2× 2)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

نتائج تحليل التباين الثنائي (2× 2) لأثر متغيري الجنس والتخصص في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي

البطاقة	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأولى	الجنس	4.9	1	4.9	0.76	0.389
	التخصص	36.1	1	36.1	5.602	0.023
	الجنس ×التخصص	36.1	1	36.1	5.602	0.023
	الخطأ	232	36	6.444		
	المجموع	309.1	39	7.926		
الثانية	الجنس	5.625	1	5.625	0.1	0.754
	التخصص	133.325	1	133.325	2.359	0.193
	الجنس ×التخصص	3.025	1	3.025	0.054	0.818
	الخطأ	2032.9	36	56.469		
	المجموع	2174.775	39	55.763		
الثالثة	الجنس	0.225	1	0.225	0.092	0.764
	التخصص	9.025	1	9.025	3.671	0.063
	الجنس ×التخصص	0.225	1	0.225	0.92	0.764
	الخطأ	88.5	36	2.458		
	المجموع	97.975	39	2.512		
البطاقات مجتمعة	الجنس	16.9	1	16.9	0.164	0.687
	التخصص	422.5	1	422.5	4.111	0.05
	الجنس ×التخصص	67.6	1	67.6	0.658	0.423
	الخطأ	3699.4	36	102.761		
	المجموع	4206.4	39	107.856		

(α= 0.01)

يلاحظ من الجدول رقم (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.01) في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي تعزى لأي متغير من متغيرات الدراسة أو للتفاعل بين المتغيرات في أية بطاقة من البطاقات الثلاث وفي البطاقات مجتمعة.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن متوسط ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي، كانت في المجالات الثلاثة كل على حدة وفي المجالات مجتمعة بدرجة متوسطة، وقد نال المجال الأول (الأهداف) أعلى درجة ممارسة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن مجال الأهداف هو أكثر المجالات التي تنال اهتماماً من قبل المعلمين بمن فيهم معلمو الدراسات الاجتماعية، إذ أنهم يتعاملون معها يومياً عند إعدادهم خططهم الدراسية، وهم على معرفة بشروط صياغة الأهداف وخصائصها وهذه الشروط والخصائص واحدة تقريباً مهما كانت الطريقة المستخدمة في التدريس، وبالتالي فإن الأهداف التي يعدها المعلمون عند استخدامهم لأسلوب التعلم الذاتي لا تختلف كثيراً عن تلك الأهداف التي يتعامل معها المعلمون يومياً. لذا كانت ممارستهم لمجال الأهداف أعلى قليلاً من ممارستهم للمجالين الآخرين، وربما يعزى السبب إلى أن المديرين والمشرفين التربويين عند اطلاعهم المستمر على الخطط الدراسية للمعلمين ينصب اهتمامهم الأكبر على الأهداف، لذا فإن المعلمين يهتمون بهذا العنصر من عناصر الخطة الدراسية أكثر من العناصر الأخرى، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى أن العديد من المساقات ذات الصلة بإعداد المعلمين –ومنهم معلمو الدراسات الاجتماعية- سواء قبل الخدمة أو أثناءها مثل مساقات علم النفس التربوي والقياس والتقويم وطرائق التدريس والمناهج تتطرق بشكل أو بآخر لموضوع الأهداف، أما المجالين الآخرين فالاهتمام بهما أقل.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتيجة دراسة الجرداني (1995)، التي أشارت إلى أن تطبيق وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمعايير التعلم الذاتي كانت بدرجة متوسطة. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من عابدين (1993)، والأحمد (1997) حيث أشارتا إلى أن تطبيق المعلمين لأسلوب التعلم الذاتي كان قليلاً وأنهم بحاجة إلى التدرب على هذا الأسلوب.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

عند اختبار الدلالة الإحصائية لمتوسط ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً (75%) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.01) بين متوسط ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية وبين المستوى المقبول تربوياً ولصالح المستوى المقبول تربوياً، أي أن مستوى ممارسة المعلمين يقل عن المستوى المقبول تربوياً وبدلالة إحصائية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أسباب عديدة منها؛ أن المستوى المقبول تربوياً وهو (75%) أعلى من النسب المئوية لمتوسط ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي في جميع المجالات مجتمعة وبالتالي أدى هذا إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المستوى المقبول تربوياً، وربما تعود هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من معرفة معلمي الدراسات

الاجتماعية بأسلوب التعلم الذاتي وكفاياته وأنواعه وبمعظم الأمور المتعلقة به، إلا أن معرفتهم هذه التي جاءت من خلال برنامج إعدادهم قبل الخدمة أو تأهيلهم أثناءها، لم تتعدَّ الجانب النظري. ولم تتح لهم الفرصة الكافية لممارسة هذا الأسلوب بصورة عملية. ويمكن للباحث تفسير هذه النتيجة أيضاً بأن المشرفين التربويين ومنهم مشرفو الدراسات الاجتماعية أثناء زياراتهم الإشرافية لمعلميهم داخل حجرة الدراسة لا يولون اهتماماً كبيراً لمثل هذه الكفايات متجاهلين ما دعا إليه مؤتمر التطوير التربوي عام 1987 وما جاء في قانون التربية والتعليم(3) لسنة 1994، وما أشارت إليه الخطوط العريضة لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية لعام 1992، التي ركزت جميعها على وجوب الاهتمام بالتعلم الذاتي. لذا اعتقد المعلمون الذين يسعون إلى نيل رضا مشرفيهم أنهم غير معنيين بالتعامل أو ممارسة هذا الأسلوب بشكل كبير. وربما تعود هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية ما زالوا ينظرون إلى عملية تدريس الدراسات الاجتماعية على أنها نقل للمعرفة ولتحقيق هذا، فإنهم يستخدمون طرقاً لا تتطلب منهم استخدام كفايات التعلم الذاتي وممارستها. أو أن الاهتمام الأكبر لمعلمي الدراسات الاجتماعية وشغلهم الشاغل ينصب حول تغطية أكبر قدر من المادة الدراسية تجنباً لتعرضهم لمساءلة المسؤولين الذين يولون هذا الأمر الأهمية الكبرى، بل وفي كثير من الأحيان يحكمون على المعلم بمقدار ما يغطيه من المادة الدراسية بغض النظر عن أي أمر آخر. وهذا أدى إلى عدم الاهتمام الكافي من قبل المعلمين بممارسة كفايات التعلم الذاتي.

وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى عدم معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية المعرفة الكافية بخصائص نمو طلبة المرحلة الثانوية، مما جعلهم يتوقعون منهم القليل، وبالتالي النظر إلى أنهم غير قادرين على التعلم الذاتي.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي، تعزى للتخصص أو الجنس أو التفاعل بينهما. وربما تكون هذه النتيجة بالنسبة للجنس تعود إلى تماثل محتوى المنهاج الذي يقوم المعلمون والمعلمات بتدريسه وتماثل الإمكانات والظروف التدريسية المتاحة للطرفين مما يجعل فرص المعلمين والمعلمات متساوية في هذا المجال، كما أن برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم وإعدادهم هي البرامج نفسها للذكور والإناث.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية في وقتنا الحاضر وبخاصة في الأردن نتيجة لتطور الوعي التربوي، والتطور التكنولوجي، والثورة المعرفية، والتشريعات الجديدة التي تنادي إلى تحقيق المساواة بين الرجل والمرأة فتلاشت الفروق نوعاً ما بين الذكور والإناث، ونالت المرأة حقوقها وبخاصة في المجال التربوي، وهذا كله أدى

إلى إدراك المعلمات لمتطلبات مهنة التعليم فأقبلن على أداء أدوارهن جنباً إلى جنب مع المعلمين وعلى قدم المساواة.

أما عدم وجود فروق تعزى للتخصص فلعل سبب ذلك يعود إلى أن جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بغض النظر عن تخصصهم (تاريخ أو جغرافية) يتم إعدادهم وتدريبهم وتأهيلهم بواسطة البرنامج نفسه الذي يعد وينفذ تحت مظلة الدراسات الاجتماعية. أي أن معلمي الدراسات الاجتماعية عند حصولهم على درجة البكالوريوس في التاريخ أو الجغرافية يكونون قد حصلوا على تلك الدرجة التي تزودهم بأساسيات المعرفة في مجال تخصصهم من برامج مختلفة في قسم الجغرافية أو في قسم التاريخ، ولكن عند إعدادهم مسلكياً وتأهيلهم لممارسة مهنة التدريس فإنهم جميعاً يلتحقون ببرنامج واحد وهو برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في كلية التربية وبذلك فإن ما يتلقونه في تلك البرامج واحد.

وبالتالي فإن جميع معلمي الدراسات الاجتماعية سواء كان تخصصهم تاريخ أو جغرافية، يلتحقون بالبرنامج نفسه ويدرسون المساقات نفسها، وهذا أدى إلى تقارب ممارساتهم داخل حجرة الدراسة فيما يتعلق بكفايات التعلم الذاتي مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت الحاجة إلى زيادة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي فإن الباحث يوصي بالآتي:

- دعوة المؤسسات التربوية المشرفة على إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية وتأهيلهم أثناء الخدمة أو قبلها سواء تلك التابعة لوزارة التربية والتعليم أو تلك التابعة لكليات التربية في الجامعات الأردنية باعتماد ما ورد في قانون التربية والتعليم وفي توصيات مؤتمرات التطوير التربوي والخطوط العريضة لمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية وغيرها من الوثائق قاعدة تقوم وتبنى عليها برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية وبخاصة في هذا المجال ما يتعلق بالتعلم الذاتي.
- التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية في الجامعات الأردنية لتحديد كفايات التعلم الذاتي التي ينبغي لمعلمي الدراسات الاجتماعية امتلاكها والاستفادة من أداة الدراسة الحالية في ذلك.
- تضمين أدلة معلمي الدراسات الاجتماعية دروساً تطبيقية حول كيفية ممارسة كفايات التعلم الذاتي.
- إجراء دراسات أكثر شمولاً بحيث تكون العينة أوسع وفي مراحل تعليمية مختلفة حول ممارسة كفايات التعلم الذاتي من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1- الأحمد، خالد، 1997، مقدمة في كفايات التعلم الذاتي للمعلم العربي، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد(13)، العدد (1)، ص 87-112.

2- بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق، 1983، **المسير في علم النفس**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

3- جامل، عبد الرحمن، 1998، **التعلم الذاتي بالموديلات التعليمية (اتجاهات معاصرة)**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

4- الجرداني، منى، 1995، **مدى مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في سلطنة عمان لمعايير التعلم الذاتي ومدى تطبيق المعلمين لها في غرفة الصف**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

5- حميدة، إمام وعرفة صلاح، والقرش حسن، وشحادة أحمد، والقرش أمير، 2000، **تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

6- حسن، محمد صديق، 1994، **التعلم الذاتي ومتغيرات العصر**، **التربية**، العدد (111)، السنة (23)، ص 52-64.

7- ريتشي، روبرت، 1982، **التخطيط للتدريس**، ترجمة محمد أمين المفتي وزينب علي النجار، ط(6)، المكتبة الأكاديمية بالقاهرة ودار المريخ للنشر في السعودية.

8- زكي، يحيى، 1973، **تفضيلات التلاميذ للمواد الدراسية في المرحلة الإعدادية**، دار النهضة العربية، القاهرة، ص 18-28.

9- سعيد، سلوى وجلال، أحمد، 1997، مهارات التعلم الذاتي ومعوقاته لدى طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، المؤتمر التربوي الأول: **اتجاهات التربية وتحديات المستقبل المنعقد في جامعة السلطان قابوس**، كلية التربية من 7-10 شعبان 1418 الموافق 7-10 ديسمبر (كانون أول) 1997م، المجلد (3)، ص ص 105-177.

10- شلبي، إبراهيم وخلف يحيى وعبد العزيز فهمية والجمل علي، 1998، **تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**، المركز المصري للكتاب، القاهرة.

11- عابدين، محمود، 1993، **التعلم الذاتي بين الفكر والتطبيق، دراسة تحليلية لآراء معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية في سلطنة عُمان**، لجنة النشر والتوثيق بوزارة التربية والتعليم، عُمان.

12- عبابنة، نواف، 2002، **فعالية برنامج تدريبي مبني على أساس التعلم الـذاتي لتنمية مـهارات استخدام الخريطة المناسبة لمعلمي الجغرافية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وأثـره في أداء طلبتهم**، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

13- عدوان، سامي وحبايب علي، 1995، الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشـرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وقائع المؤتمر التربوي العربي: **تربية المعلم في القرن الحادي والعشرين المنعقد في كلية التربية في الجامعة الأردنية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في العالم العربي من 2-5** تشرين أول 1995م.

14- عزيز، حنا، 1987، **دراسات وقراءات نفسية وتربوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

15- اللقاني، أحمد ومحمد فارعة ورضوان برنس، 1990، **تدريس المواد الاجتماعيـة**، ج(2)، عـالم الكتب، القاهرة.

16- اللقاني، أحمد، 1979، **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**، عالم الكتب، القاهرة.

17- اللقاني، أحمد، 1984، **الصراع العربي الإسرائيلي في مناهج التاريخ بالمملكة المتحدة**، مؤسسـة الخليج، القاهرة.

18- مرعي، توفيق، 1983، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، دار الفرقان، عمان.

19- مرعي، توفيق والحيلة محمد، 1998، **تفريد التعليم**، ط(1)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

20- المفتي، محمد أمين، 1991، **سلوك التدريس**، مركز الكتاب، القاهرة.

21- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1985، **المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج دراسـة حول التعليم الذاتي وتطوير المناهج وأساليب التدريس في دول الخليج العربي**، المركـز العـربي للبحوث التربوية، الكويت.

22- نشـوان، يعقوب، 1993، **التعليم المفرد بين النظرية والتطبيـق**، ط(1)، دار الفرقـان للنشـر والتوزيع، عمان.

23- وزارة التربية والتعليم، 1999، قانون رقم (3) عام 1994، قانون التربية والتعلـيم، **رسالة المعلـم** 2-4 (39)، ص ص 6-21.

24- وزارة التربية والتعليم، 1988، المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، **رسالة المعلم**، بديل العدديـن الثالث والرابع من المجلد التاسع والعشرين.

25- وزارة التربية والتعليم، 1992، **منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الثانوي**، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، المملكة الأردنية الهاشمية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Al-Khateeb, Ahmad 1977, **The development of guidelines for the teacher education program of Jordan**, Unpublished Doctoral Dissertation, Illinois University.
2- Hurst, Joe & Shepard, John, 1984, Making perspective on the learning of history, **The Social Studies**. Vol, 75, No. 5, pp. 203-209.
3- Laughlin, Margeret & Hartonian, Michael, 1994, **Challenges of social studies instruction in middle and high schools**, Harcourt Brace College Publishers, New York.
4- Lennlech, Johanna, 1994, **Curriculum and instruction for the elementary and middle school**, Macmillan Publishing Company, New York.
5- Maxim, George, 1995, **Social studies and the elementary child**, Printice Hall Inc, New Jersey p. 203.
6- Nateme, Nabu, 1985, Perception of teachers, principles subject advisors on inspectors in a development of republic of south Afreica concerning selected competency skills, **Dissertation Abstracts International** (46), (17), p. 1907-A.
7- Norman, Maumus, 1982, A study of history instructors in the Junior and community colleges and schools, accediting region, **Dissertation Abstract International**. Vol. 43, No. 06, December p. 1805-A.
8- Schug, Mark, 1984, Why kids don't like social studies?, **Social Education**, Vol. 48, No. 5, p. 386.
9- Solomon, Warren, 1987, Improving students thinking skills through elementary social studies instruction, **The Elementary School Journal**, vol. 87, No. 5, pp. 557-569.
10- White, Cameron, 2000, **Issues in social studies**, Charles Thomas publishing LTD, Illinois, pp. 10-18.

بسم الله الرحمن الرحيم

بطاقات الملاحظة

تهدف هذه البطاقات التعرف إلى واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي من خلال ملاحظاتهم داخل حجرة الدراسة.

- الرجاء ضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً لدرجة ممارسة المعلم لكل كفاية من كفايات التعلم الذاتي أثناء التدريس.
- الرجاء مراعاة الدقة عند تحديدك لدرجة الممارسة.
- تكون درجات الممارسة كالآتي:

قام بالممارسة بدرجة كبيرة جداً	4 علامات
قام بالممارسة بدرجة كبيرة	3 علامات
قام بالممارسة بدرجة متوسطة	2 علامة
قام بالممارسة بدرجة قليلة	علامة واحدة
لم يمارس	صفر

ملاحظة: في بطاقة الملاحظة رقم (1) المتعلقة بالأهداف يتم الاطلاع على دفتر تحضير المعلم ومن ثم تسجل الدرجات المناسبة.

بطاقة الملاحظة رقم (1)

للتعرف إلى واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعليم الذاتي في مجـــال الأهداف من خلال ملاحظة خطته اليومية.

معلومات عامة:

1- اسم المعلم: ....

2- تاريخ الملاحظة:.. ...

3- المؤهل:..

4- الجنس:..

5- التخصص:..

6- سنوات الخبرة:..

7- عنوان الدرس:..

8- مدة الملاحظة:..

9- المدرسة:..

10- الصف:..

بطاقة الملاحظة رقم (1)

ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي في مجال صياغة الأهداف

الرقم	الكفايات في مجال الأهداف	مستوى الممارسة					ملاحظات
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
1	يحدد التعليم القبلي اللازم لتنظيم تعلم الموضوع الجديد.						
2	يحدد الأهداف المتوخاة سلوكياً ومن وجهة نظر المتعلم.						
3	ينوع في أهدافه بحيث تشمل مجالات التعلم الثلاثة						
4	يصوغ أهدافه بشكل يتوفر فيها شروط صياغة الأهداف المطلوبة.						
5	ينوع في أهدافه بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.						
6	يحدد مستوى الأداء المطلوب من المتعلم لتحقيق الأهداف.						

بطاقة الملاحظة رقم (2)

للتعرف إلى واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعليم الذاتي في مجال تنظيم المادة الدراسية وعرضها.

معلومات عامة:

1. اسم المعلم:..
2. تاريخ الملاحظة: ....
3. المؤهل: ....
4. الجنس: ....
5. التخصص: ....
6. سنوات الخبرة: ....
7. عنوان الدرس: ....
8. مدة الملاحظة: ....
9. المدرسة: ....
10 الصف: ....

بطاقة الملاحظة رقم (2)

ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي في مجال تنظيم المادة الدراسية وعرضها

الرقم	الكفايات في مجال تنظيم المادة الدراسية وعرضها	مستوى الممارسة: كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	ملاحظات
1	يجزئ الوحدة التعليمية التعلمية إلى موضوعات يدور كل منها حول مفهوم معين.						
2	يجزئ كل موضوع إلى عدد من النصوص يدور كل نص منها حول مفهوم فرعي واحد.						
3	يتبع كل نص بعدد من أسئلة التقويم الذاتي.						
4	يتبع كل موضوع بعدد من التدريبات ذات العلاقة بجميع النصوص في الموضوع.						
5	يتبع كل موضوع بعدد من الأنشطة التي يتطلب تنفيذها الرجوع إلى خارج محتوى الموضوع.						
6	يكثر من الأمثلة والتساؤلات في عرضه للمادة.						
7	ينظم التعليم ليصبح تعلماً يقوم به المتعلم نفسه.						
8	يوفر مصادر تعليمية متعددة ومتنوعة.						
9	يوظف التعزيز الإيجابي في كل خطوة من خطوات الدرس.						
10	يزود المتعلم بتغذية راجعة حول ما تعلمه.						
11	يتقبل التغذية الراجعة التي يبديها المتعلمون.						
12	يعرض مادة الدرس بلغة سليمة وسهلة وواضحة.						
13	ينوع في التدريبات والأنشطة والأسئلة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.						
14	يوظف التكرار توظيفاً سليماً.						
15	يزود كل متعلم بتعليمات واضحة حول المطلوب منه.						
16	يشجع المتعلمين على الاعتماد على النفس.						
17	يدرب المتعلم على كيفية استخدام معلوماته السابقة في تنظيم تعلمه الجديد.						
18	يثير دافعية المتعلم لتنظيم معلوماته؟						
19	يتيح لكل متعلم الوقت الكافي للانتقال من خطوة إلى خطوة في الدرس دون تدخله.						
20	يؤكد على إتقان المتعلم للمهمات التعليمية التي يقوم بها.						
21	يتيح الفرصة للمتعلم لاتخاذ القرارات المناسبة في اختيار ما يلائمه دون تدخله.						

بطاقة الملاحظة رقم (3)

للتعرف إلى واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعليم الذاتي في مجـــال التقويم

معلومات عامة:

1- اسم المعلم: ....

2- تاريخ الملاحظة:...

3- المؤهل: ....

4- الجنس: ....

5- التخصص: ....

6- سنوات الخبرة: ....

7- عنوان الدرس: ....

8- مدة الملاحظة: ....

9- المدرسة: ....

10- الصف: ....

بطاقة الملاحظة رقم (3)

ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الذاتي في مجال التقويم.

الرقم	الكفايات في مجال التقويم	مستوى الممارسة					ملاحظات
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
1	ينوع في الأسئلة من فعالية وموضوعية.						
2	يوظف التقويم المرحلي الذي يأتي بعد كل خطوة.						
3	يوظف التقويم الختامي الذي يأتي في النهاية.						
4	يحرص أن تكون الأسئلة من النوع الذي يقيس العمليات العقلية المختلفة.						
5	يحرص أن تكون الأسئلة شاملة على جميع نتاجات التعلم.						
6	يلجأ إلى جعل جانباً من التقويم تقويماً ذاتياً.						